

Проблема розвитку взаємонавчання в історії педагогічної думки // Житомирська науково-педагогічна школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»: здобутки та перспективи: збірник наукових праць / авт. кол. О.А.Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.; за заг ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с., іл. С. 305 – 315.

Карплюк Світлана Олександрівна
Асистент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Проблема розвитку взаємонавчання в історії педагогічної думки

Реформування та модернізація системи освіти України, як засвідчено основними концептуальними положеннями "Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті", концепції "Про розвиток загальної середньої освіти", передбачає її переорієнтацію з інформативної на продуктивну форму навчання, розробку та впровадження інноваційних навчально-виховних технологій. Ефективне вирішення поставлених завдань залежить від урахування історичного досвіду, адже кожен етап розвитку суспільства накладає свій відбиток і на організацію навчання. На необхідність застосування історичного підходу до вивчення педагогічних явищ вказує цілий ряд науковців (М.О. Данілов, М.М. Скаткін, А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко. І.П. Підласий). Так, Г.І. Щукіна стверджує, що "...одержання такого роду знань про педагогічні явища в цілому з урахуванням діалектики їхнього розвитку є однією з головних завдань методологічних досліджень у педагогіці" [22].

У світовій практиці відомі найрізноманітніші форми організації навчання, виникнення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами та потребами суспільства. Різні аспекти проблеми пошуку ефективних форм навчання знайшли своє відображення в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А.В. Дістервег, Дж. Дьюї, К.Д. Ушинський, Т. Лубенець, В.О. Сухомлинський), значний внесок у розробку загальних принципів організації групової та колективної роботи дали дослідження В.К. Д'яченко, В.В. Котова, Г.О. Цукерман, О.Г. Ярошенко. Дослідження виникнення організаційних форм навчальної роботи з найдавніших часів до наших днів, виявлення історичних закономірностей розвитку, особливостей використання на різних етапах набуває особливої актуальності та стає підґрунтям у подальших пошуках способів їх удосконалення. Відтак, набуває актуальності проблема систематизації різноманітних форм організації навчання в історії педагогічної думки та виділення найбільш ефективних, що відповідають потребам сучасної школи.

Про розвиток організаційних форм навчання в первісному суспільстві можна говорити умовно, оскільки процес виховання та навчання мав ознаки, що є характерними для тваринного світу. Лише з розвитком первісної общини, сталих релігійних уявлень та форм соціального життя (за 35 – 40 тис. років до

н.е.) формується система виховання, що орієнтована на вирішення завдань пов'язаних з виживанням та боротьбою за існування. Відтак, основні знання первісні люди отримували в процесі колективних практичних дій трудового характеру. На межі палеоліту та мезоліту (за 9 – 10 тис. років до н.е.) виокремлення освітньої діяльності в функціонально та інституційно самостійну сферу привело до розробки специфічного інструментарію цієї діяльності. Основною формою навчання в цей час були групові ігри під наглядом дорослих наставників, які мали як побутово-виробничий, так і релігійно-виховний характер та сприяли взаємному збагаченню знаннями, вміннями та навичками.

Школа Давнього Сходу будувалася на сімейних засадах (вчитель – батько, учні – діти). Основними методами навчання були механічне заучування, запам'ятовування, переписування, однак, поширення набували також дискусії та неформальні бесіди вчителя зі своїми учнями. В працях Конфуція представлено систему методів та форм навчання, які сформульовані переважно у вигляді коротких афоризмів. Наприклад: "Якщо навчатися на самоті, кругозір буде обмежений, а пізнання бідні" (колективно-комунікативна методика навчання).

Важливу роль у становленні організаційних форм навчання відіграла педагогічна думка Давньої Греції. Видатні мислителі минулого (Аристотель, Квінтіліан, Демокріт) багато писали і говорили про необхідність підвищення інтересу учнів до пізнання. Тому навчання відбувалося у різних формах: учитель займався з одним учнем, перевіряючи виконання заданих вправ (індивідуальна); слухав читання текстів, сам читав, пояснюючи правила і прийоми роботи, навчаючи грати на музичних інструментах, використовував діалогічні суперечки (парна та групова). В найкращих навчальних закладах – Лікеї, Академії, Олександрійській школі широко застосовувалися творчі методи навчання, лекції, диспути, бесіди, підтримувалися дух суперництва, внутрішня мотивація навчання, реалізовувалися нестандартні програми, давалися всебічні та універсальні знання, розвивалися всі духовні, моральні, інтелектуальні потенції учнів, культивувалося рівне співробітництво, взаємонавчання учнів та наставників.

Період Середньовіччя характеризується зміною підходів до організації навчання. Потреба в більшій кількості освічених людей, вплив церкви на всі сфери життя позначився й на побудові догматичної системи навчання та індивідуально-груповій організації навчальної роботи в школі. В епоху Відродження школи не мали спеціалізованих приміщень і всі учні навчалися колективно, що сприяло взаємонавчанню. Оскільки індивідуальна та парна форми навчання не могли забезпечити продуктивного навчання більшої кількості учнів, її замінила групова, яка з часом значно трансформувалась. Одним з перших оновив групову форму навчання німецький педагог Й. Штурм – засновник першої класичної гімназії в Страсбурзі. Групова форма навчання набула широкого застосування в міських школах, які виникали в різних країнах у різний час залежно від рівня їх розвитку. Нова форма організації навчальної роботи давала можливість охопити навчанням більшу кількість дітей та була перехідною від індивідуальної форми навчання до класно-урочної.

У вітчизняній педагогіці опис групової форми навчальної роботи зустрічається в статутах братських шкіл України й Білорусії (XVI – XVII ст.). Організація навчання в цих закладах освіти була строго регламентована. Вранці кожен учень показував учителеві виконану вдома письмову роботу й відповідав усно, потім проводилися групові заняття. В статті 9-й статуту говориться що, "діти в школі повинні бути розділені на три групи: одні будуть учитися розпізнавати букви й складати; інші – вчитися читати й вивчати напам'ять різні уроки; треті – привчатися пояснювати прочитане, міркувати й розмірковувати" [17].

Відповідно до статуту, кожен клас ділився на три групи: початківців, тих, хто встигає і високо встигаючих. Учитель, працюючи одночасно з трьома групами, відшукував для кожної своє завдання, що сприяло її диференціації та особливу форму організації колективної навчальної роботи. Таким чином, групова форма навчання в історії розвитку школи була перехідною в пошуках від індивідуальної до новітніх, які з'являлись у практиці педагогів-новаторів.

В умовах виникнення і розвитку класно-урочної системи (традиційної навчальної технології), започаткованої Я.А. Коменським, у сфері уваги вчителя були всі учні, які за його вказівками водночас виконували однакову навчальну роботу, тобто були включені у фронтальну (колективну) форму навчання, яка прищеплювала учням звичку працювати в однаковому темпі, і при цьому вчитися у інших (взаємонавчання). Постійне вдосконалення класно-урочної системи та можливість експериментувати з організаційними формами, призвело до виникнення ідеї взаємного навчання, яка була започаткована в Індії, але обґрунтована на початку XIX століття в Англії вчителем Джозефом Ланкастером і священником Ендрю Беллем (Белл-Ланкастерська). Вона відрізняється від інших змістовою чіткістю організації, можливістю в багато разів підвищити число учнів у класах. Позитивною стороною взаємонавчання було зменшення потреби в застосуванні книг, оскільки обходилися тільки наочним приладдям, яке можна було легко виготовити на місці. При взаємному навчанні зменшувалася також і кількість учителів, яких уряд не готовив у великій кількості, не бажаючи нести освіту в маси. Це вносить інновації не тільки в методику навчання, але й у сам зміст освіти в школах, сприяючи росту грамотності населення.

В цей період виникають також "просвітні клуби" в Англії, де читалися лекції й проводилися заняття по окремих предметах з дорослими робітниками, школи взаємного навчання у Франції. У Росії цю організаційну форму спочатку застосували в школах військово-сирітських відділень, а з 1822 року – у парафіяльних училищах. Уряд використовував її як спосіб поширення релігії й священного писання серед населення, але демократично налаштовані освітяни створювали школи взаємного навчання для поширення грамотності серед простого народу. Перша така школа була відкрита при російському окупаційному корпусі під командуванням графа Воронцова у Франції, де російських солдатів навчали грамоті, яку вони опанували в короткі строки. Повернувшись у Росію, окупаційний російський корпус привіз із собою вже готову методику взаємного навчання, яку починаючи з 1816 року, використовували у всіх військово-сирітських відділеннях при полках. Поряд із цими школами взаємного навчання

при військових організаціях в містах Казані, Тулі, Москві дворянські товариства й купецькі організації починають відкривати училища взаємного навчання. Таким чином, у цей період навчальні заклади для простих верств населення створювалися вже не урядом, а широкими колами громадськості, що сприяло оновленню не тільки методики викладання, але й змісту навчання. В 1821 році виникла школа взаємного навчання в Києві, де навчалось одночасно 1800 учнів, й у Кишиневі (600 учнів) [13].

Подальший розвиток класичного навчання у вітчизняній педагогіці здійснив К.Д. Ушинський. Необхідною умовою успішної організації навчальних занять у школі він вважав поєднання фронтальних та індивідуальних форм, однією із найважливіших вимог – діяльність і активність дитини. Класифікуючи методи навчання, К.Д. Ушинський зіставляв результативність використання вчителем монологічних та діалогічних методів на уроці, віддаючи перевагу діалогові, зокрема, у формі фронтальної бесіди, при побудові запитань радив чітко продумувати їх зміст й логіку, ясно й зрозуміло формулювати. Таким чином педагог створює взаємини, за яких виникає можливість особистісного впливу вчителя, його розуму, моральності, волі, характеру на особистість вихованця, сприяють формуванню навичок самостійного здобуття та подальшого передання знань. В статтях "Три елементи школи" (1867), "Недільні школи" (1861), "Про початкове викладання російської мови" (1864) видатний педагог наголошував, що творчість учнів народжується методикою вчителя [18].

Педагогічна та наукова діяльність К.Д. Ушинського сприяла подальшим пошукам ефективних форм організації навчання. Серед прогресивних педагогів другої половини XIX століття, що зробили значний внесок у розвиток педагогічної думки в Україні, широко відомі Н.В. Левицький, М.П. Драгоманов, Х.Д. Алчевська, П.О. Куліш. Вони протиставляли офіційній школі, з її суто зовнішнім наглядом за поведінкою, нову, яка має розвивати дитячий розум, пробуджувати прагнення до самоосвіти, вважали, що організаційні форми навчання мають відповідати законам психічного розвитку дітей, враховувати їх індивідуальні особливості, активізувати їх пізнавальну діяльність у навчальному колективі.

Проблема вдосконалення організаційних форм навчання належить до числа найбільш важливих у зарубіжній педагогіці XX століття та неоднозначно розглядається різними вченими, викликаючи суперечності. Німецький педагог В. Коррель одним із способів підвищення ефективності навчання вважає створення груп з різним рівнем навчальних завдань та індивідуальним темпом пізнавального просування, що створює передумови до взаємонавчання. Послідовники біхевіористичних ідей (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Е. Торндайк, Д. Примек та інші) відстоюють такі підходи у пошуку форм, що здійснюються шляхом безпосереднього включення учнів у систему програмованого навчання, метою якого є розвиток певною мірою тих чи інших здібностей. Педагоги- "гуманісти" (Д. Майєрс, М. Фантіні, Дж. Неллер, К. Паттерсон, А. Комбс, Дж. Холт) виступають з позиції "свободи навчання", відстоюючи необхідність формування індивідуальності шляхом виявлення пізнавальних потреб особистості в процесі взаємодії з іншими. У зазначений період розвитку

організаційних форм навчання проблема використання групових форм привертала увагу багатьох вчених-педагогів того часу: К. Гарсія, С. Френча, Р. Галя, Р. Кузіне у Франції; В. Окуня, Р. Петриківського, Ч. Купсевича у Польщі.

Найбільш активні пошуки способів ефективної організації навчання відбувалися в США, де децентралізоване керівництво школою давало можливість експериментувати з формами. Робилися спроби видозмінити класно-урочне навчання таким чином, щоб надати можливість учням просуватися у засвоєнні навчальної програми власним темпом. З цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон-план, вперше застосований у 1903 році в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) вчителькою Елен Паркхерст, яка була послідовницею ідей Монтессорі. Ця система ввійшла в історію педагогіки та школи під назвою "лабораторна" або "система майстерень", де також активно використовувалося, поряд з індивідуальною формою, взаємонавчання.

У 60 – 80 роках ХХ століття в США велику увагу приділяють розвитку критичного мислення, початковим етапом формування якого є створення необхідних умов для взаємодії, спілкування, налагодження сприятливого психологічного мікроклімату. Методична система "Розвиток критичного мислення" (спільна пропозиція Міжнародної Асоціації Читачів Університету Північної Айови за підтримки Інституту Відкритого Суспільства Джорджа Сороса та Міжнародного фонду "Відродження") стимулювала досвідчених педагогів до пошуку нетрадиційних форм, в тому числі розвивало ідеї взаємонавчання. У загальнодидактичному плані розробка форм організації навчального процесу в зарубіжній школі цього часу характеризується відмовою від основних елементів класно-урочного навчання (стабільності складу основної навчальної групи, створення гомогенних груп), заміною функцій учителя, який виступає, головним чином, в ролі організатора-консультанта, та розробкою технологій навчання. Розуміючи роль вчителя та важливість його готовності до такої діяльності, у 70-х роках ХХ сторіття починає активно здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів. У США відкрито інститут педагогічної технології, відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії. В Угорщині також був створений Державний центр технологій навчання, основною метою якого була розробка новітніх систем підготовки спеціалістів. До найбільш відомих зарубіжних авторів педагогічних технологій можна віднести М. Кларка, Т. Сакамото Д.Дж. Хокридижа, Д. Фінна, К. Чедуїка.

Перед вітчизняною педагогічною наукою у 20-ті роки ХХ століття постала проблема пошуків шляхів розбудови нової школи, яка б відповідала природі дитини, закономірностям її розвитку. Були створені авторські вітчизняні концепції комплексного навчання (технології), розроблені такими вченими, як Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга. Також в цей час була використана модифікація Дальтон-плану під назвою бригадно-лабораторної системи, як спроба подолати його надмірну індивідуалістичність, пов'язати його з колективною працею учнів. Слово "бригадний" підкреслювало

колективність у роботі, а "лабораторний" – сумісність у виконанні навчальних завдань. Ця форма організації занять стала популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу в середній та вищій школі. Основною навчальною одиницею була бригада (підгрупа), якою керував бригадир з числа учнів чи студентів. Сутність навчальної роботи полягала у тому, що завдання з вивчення курсу або теми брала група учнів (бригада), яка працювала самостійно в лабораторіях, отримувала консультації учителя та колективно звітувалась. Діяльність в бригадах (школи) та підгрупах (ВНЗ) організовувалася за різними варіантами. Наприклад, всі підгрупи (бригади) отримували різні завдання, а потім результати роботи порівнювалися; або всі отримували однакове, а одне – було різним для кожної підгрупи. Отриманні результати порівнювалися у колективному обговоренні, яке відбувалося активно та емоційно, оскільки кожна підгрупа мала новий для себе матеріал. Незважаючи на те, що нові форми навчання знайшли підтримку в освітян, вони запроваджувалися без належної експериментальної перевірки, тому їх застосування швидко виявило значні недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність мотивації, неекономне витрачання часу. Рівень підготовки учнів знижувався, їх відповідальність за результати навчання падала перш за все тому, що їм було не під силу виконувати завдання без пояснення вчителя. Все це і призвело до того, що існування в СРСР цієї системи організації навчальної діяльності в 1932 році завершилося. [12].

Але пошуки нових підходів до організації навчання продовжувалися. Одним з прикладів може бути Корнинський метод, розроблений у 1928 році О.Г. Рівіним, який він сам назвав "талгенізмом" (від слова "талант", "геній") і який має всі ознаки інноваційної технології: економія часу (досягнення значних успіхів за десять місяців); гарантований результат (розвиток мови, аналітичного мислення, пробудження викладацьких здібностей); використання, поряд з традиційними, авторських форм та методів (КСН, робота за абзацами тексту, виступи учнів, оргдіалог) [4].

Але розробка методики почалася ще у 1911 році на основі порівняння педагогом інновацій у сфері фізичної праці (механізація та автоматизації виробництва) та розумової, яка виконується як і раніше (вчитель навчає одразу всіх, цілу групу школярів, усіх однаково). Він назвав таке загальноприйняте навчання "стадним" та поставив перед собою завдання полегшити працю вчителя й водночас зробити її результативнішою. На його думку, учні мають витрачати часу й зусиль у процесі навчання менше, а знати і вміти більше, тобто оволодіння науками має відбуватися швидше і водночас якісніше. Для вирішення даного завдання він розробив метод співробітництва учнів, який був своєрідною модифікацією, всім відомої, белл-ланкастерської системи і полягав у роботі в парах, які не були постійними, а навпаки, їх склад постійно змінювався. Першим історичним досвідом роботи О.Г. Рівіна була його вчительська діяльність у містечку Корнин під Києвом у 1918 році. У 1922 – 1931 роках. в різних педагогічних журналах з'являються статті про застосування методу ПЗС в зв'язку з вирішенням проблем ліквідації неписьменності та організацією

масової робітничої освіти. Таку організацію навчальної роботи В. Д'яченко та академік М. Скаткін уже в 70-ті роки назвали роботою учнів у парах змінного складу (ПЗС) або взаємонавчанням.

У вітчизняній педагогічній науці ХХ сторіччя можна виділити проблему розвиваючого навчання психолога-гуманіста Л.С. Виготського, який відійшов від традиційних уявлень про розвиток особистості і його співставлення з навчанням. Такій підхід потребував пошуків нової організації пізнавальної діяльності, в якій дитина була б суб'єктом різноманітних видів і форм людської діяльності, що орієнтована на її розвиток як на основну мету. Відомі дидакти (П.П. Блонський, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов) вважали, що необхідно шукати такі організаційні форми, що зроблять навчання цікавим, захоплюючим, задовольняючим інтелектуальні запити школярів. Вагомим внеском у розробку організаційних форм навчання в 60-ті роки була практична діяльність і педагогічні праці В.О. Сухомлинського. Визначаючи головне завдання школи – надати учням глибокі, міцні знання з основ наук, він підкреслював необхідність поєднання теоретичних знань з практичними вміннями в такому напрямі, щоб повною мірою розкривалися індивідуальні задатки, здібності та нахили. Видатний педагог у статті "Розумова праця і зв'язок школи з життям" пише, що навчання – це важка розумова праця, і щоб ця праця була успішною, вона має бути цікавою, бажаною для учнів. Він підкреслює, що організація навчального процесу як колективної діяльності учнів не виключає, а навпаки передбачає здійснення індивідуального підходу, що має забезпечити у майбутньому умови для залучення кожного учня до плідної діяльності колективу [16].

Зародження новаторських ідей у педагогічній науці 70-х років, згодом, в середині 80-х, склало підґрунтя педагогіки співробітництва, основу для розбудови нової освітньої парадигми незалежної України у 90-х роках. Перехід на новий зміст навчання і введення нових форм організації навчальних занять стимулювали і методичну творчість учителів. Поряд із традиційними формами організації навчання широкого розповсюдження набули нестандартні (авторські), активно трансформувалася та впроваджувався у шкільну практику досвід минулого. Значно сприяла розвитку понять, що розглядаються, "педагогіка співробітництва", яка об'єднала у середині 80-х років групу творчих педагогів (В.Ф. Шаталова, Є.Н. Ільїна, С.М. Лисенкову, І.П. Волкова, Ш.О. Амонашвілі та ін.) і переросла згодом у новий напрям у педагогіці. Педагогічне співробітництво вимагало від педагогів ініціативи, творчості, самостійного мислення, нових нестандартних рішень, якісно нового підходу до організації навчального процесу.

Отже, проблема вдосконалення форм організації навчання є актуальною на різних історичних етапах розвитку суспільства як можливість стимулювати активні пізнавальні інтереси дітей. Розглядаючи проблему розвитку форм навчання в історії педагогічної думки, можна зробити висновки, що це складне, багатогранне педагогічне явище, до розв'язання якого існують різні підходи, а їх вдосконалення та оптимальний вибір дозволить підвищити якість освітнього процесу. Осмислення результатів вивчення історико-педагогічного досвіду,

накопиченого у вітчизняній педагогічній науці, дозволяє також характеризувати організаційні форми навчання як важливий структурний компонент діяльності школи, певну технологізовану систему, що визначає можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі пізнання, дає можливість розвивати прогресивні ідеї задля покращення системи сучасної освіти в Україні з урахуванням специфічно-регіональних та конкретно-історичних умов. Таким чином, проблема організації взаємонавчання потребує подальшого теоретичного та практичного дослідження а вивчення історичного досвіду є підґрунтям щодо побудови сучасних технологій взаємонавчання у середній та вищій школі.

Література

1. Андарало А.И., Шилова Е.С. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе. – Мн., 2003.
2. Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина // Частная школа. – 1995. – № 6. – С. 11
3. Дьяченко В.К. Общие формы организации обучения. – Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1984. – 184 с.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Д'яченко Т.М., Драч І.І., Подушко Л.О. Використання нових технологій навчання як елемент стратегії освіти// Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 25. – С. 162-166.
6. Історія педагогіки / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
7. Квинтилиан М.Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогики. Т.І. – М., 1936. – 56-58 с.
8. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И.В. Первина. М., 1985.
9. Комар О. Інтерактивні технології співпраці // Почат. школа. – 2004. – № 9. – С. 5-7.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – 656 с. – С. 309-314.
11. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навч посіб. Для студ. ВНЗ. – Тернопіль, 1996. – 290с.
12. Лийметс Х.Н. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
13. Организационные формы обучения в историческом развитии: Методическое пособие для студентов и преподавателей. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 103 с.
14. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX века. – М., 1980. – 345 с.
15. Пометун О.І., Пироженко Л.В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.

16. Сухомлинский В.А. Советы учителю // Народное образование. – 1966. – № 5. – С. 34-37.
17. Устав Львовский братской школы 1586 г. // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М.: Просвещение. 1974. – 155 с.
18. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. М.: Изд-во РСФСР. 1950.
19. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М., 1988.
20. Шилова Е.С. Психология коллективного взаимообучения // Начальная школа, 2001. № 6.
21. Шилова Е.С. Урок: игра, поиск, работа. Использование технологии взаимообучения на уроках математики // Начальная школа. 2001. № 12.
22. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.